



Os saberes da história e os saberes da tradição: um estudo de caso na escola Francisca Martiniano da Rocha – Lagoa Seca (PB)¹

Autor: Alex Pereira da Silva

Universidade Estadual da Paraíba (UEPB) – E-mail: aleks1928@hotmail.com

Orientadora: Profa. Dra. Patrícia Cristina de Aragão Araújo

Universidade Estadual da Paraíba (UEPB) – E-mail: cristina-aragao21@hotmail.com

Resumo: O ensino de história, na atual conjuntura sociopolítica vem assimilando novas formas, conteúdos e abordagens mediante as demandas sociais e institucionais que passaram a vislumbrar diferentes buscas acerca da formação intelectual-cidadã dos sujeitos interlocutores do discurso historiográfico. Diante destas transformações teórico-institucionais, do saber histórico, os discentes passaram a assumir uma nova caracterização na ação pedagógica deste saber, pois, no ensino tradicional de estes eram tábuas rasas à serem preenchidas pelo professor detentor do saber, todavia, os espaços que permeiam o aluno, também passaram a ser percebidos para as condições de aprendizado, que deveriam ser explorados pelo saber histórico. Desta forma, tomando por base esta nova proposta acerca do ensino de história, este artigo, formula-se através dos resultados de uma pesquisa de iniciação científica, denominada *os saberes da história e os saberes da tradição: um hiato pulsante na formação do ensino de história* que se trata de um estudo de caso com estudantes do 3º ano do ensino médio, da Escola Francisca Martiniano da Rocha – Lagoa Seca (PB) residentes na comunidade do Alvinho (Zona Rural do mesmo município). Dito isto, partindo de uma revisão bibliográfica de autores que trabalham a temática Ensino de história, espaços de construção do saber e prática docente, juntamente, com as entrevistas coletadas na mencionada pesquisa, problematizaremos como interagem os saberes da historiografia e os saberes do espaço de pertencimento dos respectivos discentes, na instituição trabalhada.

Palavras-chave: Ensino de história, Historiografia, Saberes do Campo, Identidades, Ação Pedagógica.

¹ Resultado de uma pesquisa vinculada ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), cota 2015 – 2016, com o subprojeto denominado Os Saberes da História e os Saberes da Tradição: Um Hiato Pulsante na Formação do Ensino de História.



Introdução

Desde a consolidação do projeto denominado de *Novelle Histoire* com a *revue des Annales d'histoire économique et sociale* no ano de 1929, com os historiadores *Marc Bloch* e *Lucien Febvre*; que a história vem ganhando novos contornos de abordagem, assim como, neófitas percepções intelectuais acerca de seu teor. Apesar de serem múltiplas as mudanças decorrentes desta profunda transformação, enfatizamos a concernente funcionalidade deste saber como primordial para nossa discussão, pois com o projeto mencionado foi criado como aspiração fulcral para este saber *a formação crítica através da problematização do passado com as indagações do presente*, diante disto, a nova historiografia, promoveu uma oposição à contemplação discursiva que prefigurou as propostas dos metódicos, historicistas e membros da corrente historiográfica embasada pelos conceitos de Hegel (todos no século XIX europeu).

A partir deste suporte conjuntural do saber histórico, o ensino de história, de forma paulatina, foi incorporando estas transformações funcionais dentre o contexto europeu pois nesta lógica, o discurso histórico deveria atender as demandas sócio institucionais da época vigente e, por conseguinte, assumiria tons de contestação à universalização da razão cartesiana e à global benevolência do desenvolvimento científico². Diante desta conotação, interpelamos sobre o descompasso acerca do ensino de história brasileiro e as transformações propostas pela nova história, muito disto, devido às derivações sociopolíticas que “atravessaram” a história brasileira, pois, entre os “anos de chumbo” (1964-1985) o ensino de história foi destituído dando lugar a disciplinas como EMC (Educação Moral e Cívica); OSPB (Organização Política e Social Brasileira); assim como, os estudos sociais que incorporam signos de valorização à nação através de propostas incutidas no saber histórico do século XIX onde deveria haver um culto aos ícones da nação em detrimento da busca por uma concepção de nacionalismo e cidadania voltada para o disciplinamento discursivo.

Seguindo esta lógica, a disciplina história, foi forjada pela mácula do passado e isto corroborou para um distanciamento entre os discursos disseminados por este saber e o público alvo, no atual esboço de discussão: os estudantes do ensino básico. Seguindo esta

² Ideias de história fundamentadas pós a formação beligerante que causou a primeira guerra mundial e culminou com o niilismo intelectual sobre as noções universais de razão, liberdade e desenvolvimento; que, ceifaram muitas vidas em torno da imposição de atributos eurocêntricos. A base intelectual da nova lógica de história referida à enunciação resguarda-se sob a influência do estruturalismo.



III CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE
E D U C A Ç Ã O

ideia, este artigo, problematizará a relação de proximidade entre o saber histórico disseminado pelo conhecimento formal, juntamente, com as noções de saber dos discentes construídas a partir da realidade vivenciada por eles no campo. Tendo como lócus de abordagem os discentes que estudam no 3º ano do ensino médio na Escola Estadual Francisca Martiniano da Rocha – Lagoa Seca (PB) – residentes em um povoado denominado Alvinho (situado no mesmo município). Perante isto, problematizaremos a relação entre o ensino de história postulante a condição de “*integrador de diversidades*” através da relação de pertencimento discente produzida pelo discurso historiográfico trabalhado na sala de aula e instrumentalizado (ou não) na vivência destes, sob a justificativa de interpretar como está próxima a relação da historiografia com estes e como eles percebem a relação deste saber com a configuração de suas vidas camponesas.

Seguindo a investigação mencionada, guiamo-nos metodologicamente através de uma revisão bibliográfica com autores que trabalham a temática ensino de história, espaço de assimilação de saber e prática docente em história; juntamente, com esta revisão mencionada, também, utilizamo-nos de entrevistas que foram coletadas na referente pesquisa de iniciação científica. Dito isto, através deste breve enunciado, direcionado por um estudo de caso, buscaremos problematizar a ideia de pertencimento construída na sala de aula a partir do ensino de história que reverbera em questões de criticidade do alunado, assim como, de auto percepção destes como inclusos em proposições teórico-pedagógicas deste saber.

1. Uma “antiga” aula de história e a “nova” aula de história: percepções sobre a transformação no ensino de história

O ensino de história, as narrativas históricas, o docente de história e a funcionalidade deste saber são históricos, por mais complexa e até cacofônica que seja esta enunciação, devemos, percebê-la em seu cerne pois estas categorias são condicionadas e condicionantes dentro dos contextos que estão inseridas. Mediante esta necessária proposição definimos dois momentos distintos de configuração do saber histórico em sala de aula: história contemplativa ou crítica. Estas duas categorias de relação com o saber histórico que atravessam qualquer espaço de discursão historiográfica desemboca em diferentes condições de formação para os sujeitos interlocutores do conhecimento histórico, em um primeiro momento um “consumidor” em dissonância a isto, no segundo momento, um “indagador” da locução.



Estes dois momentos simplificados destacam duas macro-direções projetadas institucionalmente para o saber histórico em consonância com as demandas desejadas para o público alvo. O direcionamento do discurso historiográfico, hegemonicamente, parece-nos uma constante: a formação de uma cidadania, todavia, esta concepção obedece a conjunções contextuais pois a referência semântica da noção de cidadão nos tempos do governo autoritário brasileiro (1964-1985) assume atributos que advogavam para uma formação de disciplinamento dos corpos físico-discursivos do público discente, em suma a famosa tríade: *formar, cultivar e disciplinar* através de símbolos de uma história *magistra vitae* que demonstrava antigos ícones a serem exaltados pela correspondente importância na formação da nação; datas símbolos e monumentos de exaltação a memória do ser brasileiro.

Em oposição a este modelo, a concepção crítica emergiu através das novas demandas sócio-políticas provenientes da redemocratização. Em um primeiro momento essa proposição de história crítica foi capitaneada pelo marxismo social, destacando as macro-potencialidades críticas da história através de conceitos bases como *modos-de-produção, lutas de classe, ideologia, alienação* e aspectos que enfatizavam um determinismo econômico para o saber histórico. Uma mudança de teor indiscutível, muito embora, a disposição de formação reflexiva para o alunado não transparecia às subjetividades inculcadas dentro do corpo discente, juntamente, com as peculiares formações culturais que resplandecia no *alvorecer existencial* de cada um deles, e isto devido à percepção destes aspectos como componentes de uma superestrutura. Desta forma, inferimos que a propensão de ensino de história resguardada ao marxismo social mais clássico (embebido no estruturalismo Althusseriano), apesar de crítico e fornecedor de ferramentas interpretativas das macro-realidades vivenciadas pelo alunado não inseria o senso de pertencimento do aluno perante a monção discursiva do saber histórico.

Através de ferramentas conceituais fornecidas, principalmente, pela história cultural passou-se a inculcar possíveis condições de protagonismo discente no espaço da sala de aula, logo, foram idealizados novos respaldos para estes, que também foram guarnecidos de novas abordagens teóricas do marxismo revisitado por Gramsci e seus herdeiros. Mediante a isto, diversos espaços de aprendizagem e de captação do saber foram revisitados e assumiram novas conotações, como consequência, a formação crítica do alunado perante o *alvures filosófico do ensino de história* foi provedora de uma nova percepção do aluno a quem era direcionado a aula de história. De recipiente vazio ou *tábua rasa* (seguindo uma analogia feita por *Jonh Locke*) a ser preenchida à condição de transportador de saber a partir de zonas/espaços de assimilação de aprendizagem precedentes a escola e/ou paralelos a esta.



III CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE
E D U C A Ç Ã O

Assim, o saber histórico, tendo por finalidade a conexão discursiva com as propensões existenciais dos discentes, juntamente, com os espaços de pertencimento destes buscou uma necessária reinterpretação de suas concepções discursivas.

Para a repaginação do ensino de história e a busca por um diálogo com o público discente, necessariamente careceu ao saber histórico percebê-los como sujeitos que são derivados de outros espaços não correspondentes à escola. Tomando por base as ideias de Bourdieu (2008), pode-se designar o resultado do aprendizado como *capital cultural* que é assimilado em múltiplos espaços integradores das experiências individuais e coletivas dos sujeitos. Mediante isto, os espaços caracterizam-se sob a nomenclatura de *campos* que são formuladores das concepções de identidades de cada representante de um corpo discente. Na escola, a partir do ensino de história, existe a designação de uma forma, abordagem e teor sobre a história que pela nova finalidade já mencionada representa a necessidade de uma aproximação com o espaço de vivência dos discentes, todavia, como esta condição pode acontecer se o ensino de história não se relaciona com os *campos* formadores das identidades que habitam no espaço da sala de aula?

Deste modo, torna-se importante destacarmos a propensão necessária para os professores de história trabalharem as diversas zonas de captação do saber a que estão inculcidas o alunado, tomando-as como pontes e descolando o conhecimento formal – distante da realidade cotidiana dos alunos – em algo correspondente à uma interpretação das respectivas realidades sociais, econômicas, culturais, políticas e filosóficas que os envolvem.

Como destaca Silva (2015), diante da prática de ensino de história pode-se dizer que existe diversas atribuições em voga, pois, intercala-se à *prática docente* seguida por um *conteúdo formal*; a *ação interrogativa*, assim como, *remissiva* dos discentes que reagem das mais variadas formas diante do discurso proposto pelo professor; assim, caracterizamos a configuração de um terceiro ponto designador do alcance de uma aula de história: o *currículo real* que pode conceber a aproximação dos discentes com o saber histórico ou ratificar uma distância ao próprio. Desta forma, percebemos zonas de atuação imperiosas para o fazer docente na aula de história que, necessariamente, devem atingir os alunos através de todas as frentes espaço-temporais possíveis. Diante disto, quando um professor é conduzido por uma temática situada à um conteúdo distante do alunado, cabe a ele, transportar traços (proximidade) com a vivência do aluno no que tange a diversos pontos, dentre eles, destacamos: reconhecimento estrutural acerca do conteúdo proposto; a relação necessária com o evento proposto (justificativa) e a ponte interpretativa com o espaço vivenciado, no entanto,



III CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE
E D U C A Ç Ã O

percebemos uma notável problemática ao emprego de uma ponte aos discentes camponeses, pois, próprio saber histórico é sumariamente lacunar no que tange ao campo e suas especificidades; e ainda, salienta-se que as novas produções chegam em ritmo lento às discussões do ensino básico.

Partindo deste pressuposto, o ensino de história, torna-se debilitado através da falta consonância entre *quem fala*, *o que se fala* e *quem escuta*, assim promovem-se notáveis rupturas, que em nada fortalecem a conjuntura de um ensino crítico para o alunado. Em síntese, existem três pontes que devem atravessar a concepção de atuação de um professor de história, respectivamente, “1) os saberes a ensinar: história, historiografia, epistemologia e outros; 2) os saberes para ensinar: docência, currículo, didática, cultura escolar e outros; 3) os saberes do aprender: aluno, cognição, pensamento histórico e outros” (CAIMI, 2015, p: 112).

Através destes três pontos, encontramos aspectos à serem reformulados pois no primeiro ponto já mencionado, a obra irrisória (comparando-a com as quantidades produzidas sobre as cidades) acerca das distinções que permeiam a configuração do campo e, quando coloco está nomenclatura assumo uma concepção genérica, afinal, cada espaço camponês possui respectivas peculiaridades. Partindo desta lógica, através de uma breve consulta bibliográfica, encontramos apenas alguns artigos e monografias que trabalham indiretamente a comunidade do Alvinho que foi o enfoque desta análise.

No segundo ponto, percebemos uma prática que é peculiar as políticas públicas voltadas para a educação brasileira, pois, o direcionamento das

[...] reformas educativas implementadas no Brasil nos anos 1990 e 2000, notadamente, também trazem demandas específicas aos professores de História, como, por exemplo, a incorporação de novos temas e conteúdos no currículo escolar, oriundos da renovação historiográfica, face ao incremento da produção acadêmica na área específica; o reconhecimento do novo lugar que ocupam os conteúdos escolares, entendidos como meios e não como fins em si mesmos, exige que se operem recortes na vastidão de conhecimentos históricos disponíveis; as exigências de trabalhar com metodologias ativas do campo pedagógico, que assegurem maior protagonismo dos estudantes em seus percursos de aprendizagem, de modo a superar a perspectiva enciclopedista, verbalista e assentada apenas na memorização do passado que tem marcado esta disciplina (CAIMI, 2015, p: 110).

As concepções reais correspondem à um ensino bem diferente do idealismo curricular. Acompanhando o “devaneio” projetado pela nova proposta curricular nos anos pós redemocratização brasileira, as políticas educacionais, através é projetada para estruturas que não correspondem à realidade do ensino de história brasileiro. Partindo desta problematização, percebemos uma parca obra bibliográfica sobre a temática; as dificuldades correspondentes a logística de um professor de ensino básico que assume muitas turmas e



III CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE
E D U C A Ç Ã O

com pouca carga horária em muitas delas; juntamente, com colonização intelectual promovida pelo eixo Sul-Sudeste, que, além de produzir e veicular os livros didáticos sobre um *olhar distanciado* ainda consistem em afirmar atribuições funcionalistas ao saber histórico tomando-o para uma prova de cunho nacional que abnega as especificidades macro como micro regionais, logo, a aproximação contextual prometida pelas políticas educacionais para função de formação crítica do saber histórico *sorrteiramente* as impossibilita.

Como terceiro, e não menos fundamental, ponto interrogamos as condições cotidianas que envolvem o alunado nos respectivos espaços de vivência paralelos à escola. Neste espaço de análise, percebemos a notável dificuldade do professor de história encontrar-se discursivamente no mesmo *plano existencial* dos alunos, pois historicamente a disciplina história está associada ao passado remoto e distante que aparentemente não possui ligações com a vivência do alunado, entretanto, este ponto, desemboca no nosso estudo de caso sobre a relação entre os saberes da história e os saberes da tradição criador de uma imagem do ensino de história por parte da perspectiva discente que analisaremos e descreveremos a seguir.

2. Percepções sobre o ensino de história a partir do Lócus da pesquisa

Como se trata de um estudo de caso acerca do ensino de história e a relação com o público discente, acolhemos uma opção mais logisticamente viável para a nossa pesquisa. Assim, enfatizamos como instituição para a referente análise a Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Francisca Martiniano da Rocha, situada na cidade de Lagoa Seca – PB. Como público alvo de nossos exames escolhemos alunos residentes na comunidade do Alvinho (lugarejo situado na zona rural do mesmo município) que cursam atualmente o 3º ano do ensino médio para perceber qual a relação do saber deles precedentes ao ensino de história da escola e o próprio saber histórico captado na sala de aula. Em um primeiro momento, foi aplicado um questionário sobre a problematização já mencionada e posteriormente a execução de entrevistas com eles, juntamente, com a professora de história titular da turma.

Buscando contextualizar o espaço de vivência dos alunos, avaliamos o cotidiano deles interligado à uma tradição de agricultura familiar, respectivamente: no que tange a religião (protestantes e, principalmente, católicos), estrutura familiar (um patriarcado mais sutil, no entanto, a manutenção financeira ainda ligada à figura do homem e os cuidados do lar à



III CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE
E D U C A Ç Ã O

mulher) e, principalmente, na formação educacional (todos estudaram o ensino fundamental I, II e ensino médio na instituição analisada).

Mediante a estas considerações verificamos quase que descrições unânimes relacionadas à respectiva relação com o saber histórico na concepção dos discentes entrevistados, em suma, *história tornou-se sinônimo de passado, distante, longínquo...* Segundo uma entrevistada, “história é o passado (...) o que aconteceu na Europa: França, Alemanha, Inglaterra, Itália... enfim (...) e quando falamos de história no Brasil só lembro da República café-com-leite, Vargas e ditadura militar. As coisas que aconteceram no sul (ARAÚJO, 2016). Diante do trecho de entrevista exposto, mais do que uma distância temporal, pois, também torna-se notável a separação geográfica, logo, pressupomos uma espécie de retaliação discente acerca do conteúdo histórico. Esta separação descrita na fala da entrevistada é apenas um caso dos diversos que foram perceptíveis nas entrevistas coletadas, todavia, devido ao fato deste enunciado ser de curto fôlego selecionamos os casos mais emblemáticos para a discussão.

Apenas um exemplo, todavia, os indícios neste breve recorte de entrevista nos apresenta possíveis problematizações acerca do ensino de história, pois, como poderia a história conseguir o intento almejado, pelas políticas governamentais pós-ditadura civil-militar se a aproximação discente com o saber histórico ainda é tão ausente? A referente indagação só esboça a paradoxal existência do currículo ideal de história quase como oposição ao currículo real. A associação construída pela nova historiografia à história tradicional ainda está viva e pulsante para o ensino de história, pois, o distanciamento do discurso histórico com o público alvo das enunciações ainda encontram-se notadamente perenes. Em consonância com estas afirmações, avaliamos um currículo que idealiza propostas, todavia, a estrutura escolar que defronta as propostas ideais respalda-se em concepções referentes ao século XIX e, por isto, a noção de consciência histórica na perspectiva discente, relacionada ao saber histórico encontra-se limitada e quase desconectada das narrativas trabalhadas em sala de aula.

Assim, enfatizamos a condição de formação crítica do alunado, através do ensino de história, como uma referência não associada a estrutura escolar brasileira. A correspondente proposta ao ensino de história somente alcança aspectos de formação crítica para o alunado com a aproximação e, conseqüentemente, reconhecimento discente nas narrativas. E quando confrontamos com as realidades camponesas percebemos falácias ainda mais profundas, pois, segundo Lefebvre (1986), a própria ideia do conhecimento das ciências sociais e a história



III CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE
E D U C A Ç Ã O

estigmatizam o campo como um espaço da tradição, da continuidade e do repetitivo. Como consequência avaliamos um conhecimento urbano que estigmatiza caricaturas do espaço bucólico campesino como algo relacionado somente ao trabalho, diante disto, apesar das mudanças nas últimas décadas e o olhar sobre o campo ter possuído novos contornos, infelizmente, as novas discussões não alcançaram com grande ênfase o espaço do ensino básico. Como convergência a esta afirmação, um aluno respondeu “Na história ensinada na escola (...) não se fala dos grupos de jovens que participo, quase nada se fala sobre zona rural e quando fala é sempre com um tom de preconceito” (LEAL, 2016). O preconceito descrito pelo aluno emana sobre a conjunção que formata o saber histórico através de uma atribuição evolutiva, que estigmatizou os espaços rurais como contínuos tradicionais quase “a-históricos”.

Esta afirmativa que sustenta a ideia da cidade como centro da história é disseminada quando este espaço é enfatizado como “baliza ou marco totalizador e quase mítico para estratégias socioeconômicas e políticas” (CERTEAU, 2008, p: 174), assim, os centros urbanos tornam-se o lugar de transformação e o centro de todas as causas dos impactos históricos, em oposição a isto a discussão centralizada aos espaços camponeses trazem um viés pejorativo por se tratar de um resquício que se opõe à evolução tecno-científica da humanidade, diante disto, as antiga historiografia trabalhava o campo com uma mescla repúdio e admiração, contudo, o segundo só prefigurava-se quando o arcaico campo encontrava-se em escombros soterrados de uma universal benevolência da urbanização, parafraseando Certeau (2012), *belo, mas assim o é por estar póstumo.*

Diante do exposto evidenciamos múltiplas divergências na proposta do ensino de história ideal com o real, assim indagamo-nos: o que mais se poderia esperar? Nada mais coerente pela minúscula carga horária na escola analisada para o ensino de história, juntamente, com as ferramentas didático pedagógicas que ratificam a colonização historiográfica promovida do sudeste para o nordeste. Mediante isto, a professora, entrevistada enfatizou a importância de trabalhar a história local, todavia, quando atentamos para história local tendemos a generalizar esta proposição, pois, história local convencionalmente se trata de história da Paraíba, polarizada em Campina Grande, João Pessoa e outros centros que se destacaram pela produção de bens consumíveis. Desta forma, mesmo que abordando sobre Lagoa Seca, o eixo de abordagem deriva sempre do urbano, não compreendendo as grandes especificidades que compõem o município de Lagoa Seca e que são componentes da maioria do corpo discente.



III CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE
E D U C A Ç Ã O

Enfatizamos a necessidade do professor trabalhar na instituição mencionada as diversas comunidades que circundam a zona urbana deste município, comunidades rurais como Amaragi, Cumbe, Oití, Campinote (também conhecido como distrito são Pedro), Floriano, Alvinho (o centro de pertencimento dos discentes da nossa pesquisa) ... dentre outras localidades campestres. Assim, o aprendizado em história tornar-se-ia mais frutífero, pois, mediante a possível ligação entre centros de captação do saber, assim como, espaços de pertencimento debatidos na aula de história.

No entanto, não só uma ação docente voltada para tal finalidade sanaria tal problemática, pois, pouco se pode fazer os professores se as obras científicas sobre a realidade do campo lagoa-sequense são irrisórias relacionando-as à já limitada produção sobre a cidade. Partindo deste pressuposto, foi perceptível ao longo da pesquisa perceber a dificuldade dos alunos associarem a relação das narrativas historiográficas com seus espaços de vivências. Em detrimento disto, inferimos que os direcionamentos dados pelas instituições educativas-governamentais, ao saber histórico, em duas frentes: um ideal e cínico que prega pela autonomia do sujeitos se reconhecendo como protagonistas da história, por estarem em conexão espaço-temporal com os objetos inseridos nas narrativas trabalhadas em sala de aula; em justaposição, percebemos uma pretensão real, mas, camuflada que aponta para uma história direcionada e excludente apresentando-se enquanto técnica e voltada para aspectos decorativos reforçadores de respostas fechadas e constituintes de uma prova para ingresso no ensino superior.

Apesar das diversas mudanças constituídas no saber histórico científico, verificamos um ensino de história, no caso estudado, ainda centralizado e estereotipado em pressupostos de um remoto e intocado passado, onde os alunos em quase nada se reconhecem e, por conseguinte, a potencialidade crítica deste saber fica resguardada a malevolência de um sistema político que prega pelo desconhecimento popular em prol da manutenção de uma realidade opressora.

Considerações finais.

Os estudos componentes sobre o ensino de história, saber histórico e saberes da tradição carecem de pesquisas diversas devido ao, sumariamente, efêmero espaço de ligação destas áreas de discussão, componentes de uma sala de aula. Desta forma, cada estudo de caso assume uma condição resplandecente para a projeção de novas interpretações nesta área de



III CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE
E D U C A Ç Ã O

pesquisa, assim, possibilitando novas percepções acerca do teor pedagógico do ensino de história, juntamente, com as necessidades que circundam o docente nesta área. Diante disto, as análises bibliográficas e documentais, a partir do livro didático, permitiram-nos perceber uma vasta lacuna no ensino de história e as notáveis necessidades de reformulações neste espaço discursivo-pedagógico, pois, o conteúdo histórico não assume uma proposição crítica direta para os discentes, pois, não alcança o espaço de vivência, de aprendizagem e de pertencimento precedente ao saber disseminado na história.

Ao longo de nossa pesquisa de campo, percebemos diversos descompassos entre a proposta transcrita na fundamentação da disciplina história crítica para o ensino básico e o currículo real, pois, como alcançaria tal pretensão se este saber não alcançava os lugares de pertencimento dos discentes? Por consequência, caracterizamos os receptores do discurso histórico como meros observadores distantes das transformações históricas, logo, quase que de forma unânime as entrevistas guiavam-se para um exotismo acerca do conhecimento histórico. Em um passado distante ocorreu uma batalha, aclamação, revolução, golpe... e por isso, tornar-se-ia interessante para eles o saber histórico, assim como, funcional por estar inserido em uma prova do Enem; todavia, instrumentalizar criticamente este saber não foi nem mesmo especulado pelos discentes entrevistados.

Encontramo-nos em um contexto de divergências de pensamentos que digladiam as minorias, talvez, deparamo-nos com ápice do conservadorismo de opiniões em um período pós-ditadura civil-militar; e, por isto, carecemo-nos de um ensino de história que preserve a beleza das diferenças que são componentes do meio social, no entanto, este saber somente pode alcançar tal propensão funcional com a promoção de aproximações com o público discente. Esta justaposição deve alcançar diversas composições existenciais para os alunos, desde a formação individual (ou subjetiva), as instituições que o circundam, assim como, os espaços de formação do saber e de pertencimento (no caso investigado: a comunidade do Alvinho).

Partindo deste pressuposto, concordamos com a ideia que a formação educacional no ensino de história carece de mais diálogos, que oportunamente foram trabalhados na pesquisa que fundamentou este artigo. Partindo deste pressuposto cabe-se problematizar a condição de silêncio imposta aos espaços de formação camponesa que por diversos motivos são resguardados ao silêncio por uma história majoritariamente urbana, salientando-se a mudança na academia, todavia, os impactos no ensino básicos ainda são quase nulos.



III CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE
E D U C A Ç Ã O

Torna-se fundamentalmente importante, para os profissionais da área da história, problematizarem sua função política e funcional tendo como busca a promoção de um ensino de história realmente emancipador do sujeito, entretanto, esta condição, somente torna-se possível, através da integração entre os espaços de formação que estão inseridos os sujeitos (a que são direcionados os discursos historiográficos), desta forma, além de problematizar o teor do discurso histórico disseminado na sala de aula, esta análise, também, questiona o método excludente na abordagem da história, que, majoritariamente, preserva a cidade enquanto centro da civilidade e do desenvolvimento, ainda em um modelo de teor *etapista evolutivo*, resguardando o campo ao esquecimento e o exotismo que o faz tornar-se belo desde que esteja póstumo.

REFERÊNCIAS.

ARAÚJO, Natália. Entrevista Concedida. Lagoa Seca, 20/03/2016.

BARROS, José D'Assunção. **A nova história cultural – considerações sobre seu universo conceitual e seus diálogos com outros campos históricos.** In: __. Cadernos de História. – Belo Horizonte, MG: V. 12, n. 16, 1º sem. 2011.

BOURDIEU, Pierre. **A produção da crença: contribuição para a economia dos bens simbólicos.** Tradução de Guilherme J. de Freitas Teixeira e Maria da Graça Jacintho Setton. – 3. ed. 3. reimpr. - Porto Alegre, RS: Zouk, 2008.

CAIMI, Flávia Eloisa. **O que precisa saber um professor de história?;** In: __. História & Ensino, v. 21, n. 2, jul./dez. 2015, pp. 105-124.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano 1 - Artes de fazer.** Tradução de Ephraim Ferreira Alves. 15. ed. – Petrópolis RJ, editora vozes, 2008.

CERTEAU, Michel de. **A cultura no plural.** Tradução de Enid Abreu Dobránszky. – 7. ed. – Campinas, SP: Papyrus, 2012.

LEAL, Luciélío A., Entrevista concedida. Lagoa Seca, 10/04/2016.



III CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE
E D U C A Ç Ã O

LEFEBVRE, Henri. Perspectivas da sociologia rural. In:_. **Introdução crítica a sociologia rural**; MARTINS, José de Sousa (Org.). – São Paulo: HUCITEC, 1986, pp. 163-177.

PACHECO, Ricardo de Aguiar. **Os saberes da história: elementos para um currículo escolar contemporâneo**. In: __. Antíteses, Vol. 3, n.6, jul. - dez. de 2010, pp. 759-776. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/antiteses>>. Acessado em 10/04/2016.

SILVA, Aline Gonçalves. **Práticas do Ensino de História: Escutar, Analisar e Aprender**. Dissertação de Mestrado- Mestrado em Educação, UNIVÁS, Pouso Alegre, 2015.